

NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POJMOWANIE EMOCJI I ZNACZENIE DZIAŁAŃ MUZYCZNYCH W ICH ROZWIJANIU U DZIECKA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

ABSTRACT. Kłysz-Sokalska Natalia, *Pojmowanie emocji i znaczenie działań muzycznych w ich rozwijaniu u dziecka w młodszy wieku szkolnym* [Emotional Understanding and the Importance of Musical Activities in their Development in a Child at an Early School Age]. *Studia Edukacyjne* nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 347-361. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.21

Emotional education in Poland is superficial, accidental and at times intuitive. Lack of emotional education classes and the governments' low support of teachers have a negative effect on the treatment of emotional education as important in the development of a child in an early school age. Teachers, by trial and error, try to solve problems on the basis of their effect rather than cause, which often lies in the student's emotions. Separating emotions from "rational" thinking is a pedagogical mistake. An adult's awareness of the cognitive nature of emotion can affect not only the leveling up of emotional disorders, but also has impact on the child's overall cognitive development. By using the most natural activities of music and movement, the student develops his emotionality with the verbalization of emotional experience. Awareness of the emotions experiences as well as their correct naming is the key to the success of emotional education for students.

Key words: emotions, emotional education, music education

Wstęp

Odwieczny spór: serce czy rozum znajduje swoje miejsce nie tylko w życiu codziennym dorosłego człowieka, ale także w edukacji najmłodszych. Pomimo wielu zróżnicowanych reform oświaty, innowacyjnych programów i metod kształcenia, otwartości na nowatorskie podejście do nauczania, najczęściej akceptowany, bo dążący do poszerzania wiedzy i umiejętności oraz bezustannie stosowany jest porządek: najpierw rozum, potem emocje. Nawyków

edukacyjnych nie zmienia nawet fakt, iż błędem jest oddzielanie jednej sfery od drugiej (zgodnie z wielokrotnie negowanym metafizycznym poglądem na emocje Kartezjusza¹), bowiem zarówno rozum, jak i emocje umiejscowione są w tym samym obszarze ludzkiego ciała – w mózgu². Dla podejścia pedagogicznego, psychologicznego i socjologicznego, to właśnie emocje powinny być punktem kluczowym, ponieważ jak podaje J.J. Campos, są procesami,

które ustanawiają, podtrzymują, zmieniają lub przerywają relacje między jednostką a środowiskiem w sprawach znaczących dla tej jednostki (...), emocje wiążą to, co dla nas ważne, ze światem ludzi, rzeczy i zdarzeń³.

Elementem wypierającym znaczenie emocji z edukacji często jest jej zewnętrzna forma, która poprzez swój nieuporządkowany i początkowo trudny do zrozumienia obraz może zniekształcać wizerunek człowieka (zmiana rytmu serca, przyspieszenie oddechu, pocenie się, reakcje behawioralne, ekspresja mimiczna, bełkot słowny itd.⁴). Jednak, skoro emocje to subiektywne reakcje na istotne wydarzenia⁵, doświadczane jako szczególny rodzaj stanu psychicznego⁶ oraz będące oceną zdarzeń jako ważnych lub nieważnych, pozytywnych lub negatywnych, przyjemnych lub nieprzyjemnych⁷, niemożliwe jest, aby działały „same z siebie” bez wcześniejszego etapu poznania.

Poznawcza teoria emocji, której celem jest określenie związków pomiędzy procesami emocjonalnymi a poznawczymi, stała się fundamentem pracy pedagogów i psychologów. Jak zakłada R.S. Lazarus, „emocje są procesami, które stanowią wynik specyficznej relacji między organizmem a środowiskiem”⁸. Te relacje stanowią najważniejszą bazę do analizy procesów emocjonalnych, niż miałyoby to miejsce wobec przyjmowania jednostki i jej otoczenia jako odrębnych elementów. Emocje zawsze są nakierowane na kogoś lub na coś, dlatego odrywanie kontekstu emocjonalnego od procesów uczenia się jest błędem metodycznym, jeśli nie pedagogicznym w ogóle.

¹ A. Damasio, *Błąd Kartezjusza*, Poznań 2015.

² Pierwsze twierdzenia umacniające tę teorię w badaniach pojawiły się w pracach: W. Cannon, *The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory*, *American Journal of Psychology*, 1927, 39, s. 106-124; P. Bard, *A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system*, *American Journal of Psychology*, 1928, 84, s. 490-513.

³ Podaję za: K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, Warszawa 2003, s. 122.

⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2014, s. 149.

⁵ Tamże, s. 148.

⁶ Podaję za: D. Doliński, *Mechanizmy wzbudzania emocji*, [w:] *Psychologia*, tom 2 – *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańsk 2008, s. 321.

⁷ N.H. Frijda, *Emocje są funkcjonalne – na ogół*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 2012, s. 102.

⁸ R.S. Lazarus, *Emotion and adaptation*, New York 1991, s. 185.

Werbalizacja emocji dziecka w kontekście rozwoju emocjonalnego

Informacji o przeżywanych emocjach możemy doszukiwać się na zasadzie trzech płaszczyzn: werbalizacji emocji, komunikacji niewerbalnej (mimika, gestykulacja, reakcje behawioralne) oraz mieszanej (łączącej te dwie perspektywy). Ze względu na swoją subiektywną naturę, to znaczy zróżnicowaną amplitudę niewerbalnego okazywania przeżywanej emocji, określanie przeżyć jedynie na podstawie obserwacji zachowania dziecka nie wydaje się odpowiednią formą diagnozy. Również badając rozwój emocjonalny dziecka, bazujemy głównie na przejawach zewnętrznych, mimice, gestach i czynnościach towarzyszących różnym emocjom. Nie zawsze jest to jednak wynik wymierny, bowiem z czasem, w procesie uspołeczniania, dziecko uczy się kontrolować zewnętrzne przejawy strachu, złości, zazdrości lub smutku w celu uniknięcia nieprzychylniej oceny społecznej⁹.

Pełniejszej wiedzy na temat uczuć dostarcza wyrażenie werbalne, które określa, jakiej emocji doświadcza dziecko oraz jaka jest jej intensywność. „Oznaczenie emocji przez nazwę określa ją w sensie rodzaju i różnicuje”¹⁰, dlatego punktem wyjścia w działaniach pedagogicznych łączących poznanie i emocje powinno być pogłębianie słownika emocji dziecka oraz kształtowanie umiejętności jego stosowania w konkretnej sytuacji.

Stosunkowo niski procent prowadzonych badań z zakresu pedagogiki koncentruje się wokół problemu nazywania emocji przez dzieci w młodszym wieku szkolnym, a jest to etap szczególnie istotny dla dalszej drogi życia człowieka. Datowany na 6.-7. do 10.-11. rok życia, wprowadza w życie dziecka jedną z najważniejszych zmian, jaką jest rozpoczęcie edukacji szkolnej, która może łączyć się z problemami natury psychologicznej i emocjonalnej.

„Opuszczenie” domu rodzinnego lub przedszkola, które często służyło jako przedłużenie domu, miejsca zabaw i swobody, akcentowane jest poprzez wdrożenie w schemat szkolnych ławek i stałego harmonogramu lekcji. Niekiedy, przejście z przedszkola w mury szkolne może wiązać się z negatywnymi emocjami, jakimi są strach, złość i smutek. Jednak, postawa osób dorosłych (nauczycieli i rodziców) może wpływać pozytywnie na tę sytuację. Jak pisze A.I. Brzezińska,

zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej, moralnej, jak i umiejętność budowania satysfakcjonujących relacji ze znaczącymi dorosłymi, którymi są teraz nauczyciele, oraz z rówieśnikami dają szansę zakończenia tej fazy rozwoju z poczuciem bycia jednostką

⁹ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 370.

¹⁰ B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005, s. 18.

kompetentną (...), a także funkcjonować w świecie społecznym w sposób dający poczucie satysfakcji i predysponujący jednostkę do odnoszenia życiowych sukcesów¹¹.

To etap szkolny jest dla dziecka okresem rozwoju świadomości własnych uczuć¹², co współgra ze wzmocnieniem kompetencji emocjonalnych, którymi są, między innymi rozumienie emocji własnych, emocji wyrażonych przez inną osobę, odczuwanie empatii, umiejętność intensyfikacji emocji¹³.

Młodszy wiek szkolny jest etapem krytycznym „jeżeli chodzi o sposób wyrażania i kontrolę stanów emocjonalnych – zanika tzw. spontaniczność dziecięca”¹⁴. W dużej mierze wynika to ze zmian, jakie następują w otoczeniu dziecka – rozpoczęcie edukacji szkolnej.

Jednocześnie zmienia się stosunek dziecka do otoczenia. Zaś zmiana stosunku dziecka do otoczenia wymusza jego zmianę wobec samego dziecka. (...) Otoczenie może stawać przed nim inne wymagania dotyczące radzenia sobie z emocjami¹⁵.

Te zmiany warunkują zatem rozwój kompetencji wpływających na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie, jak i ze samym sobą.

Szczególnie ważną sferę, dającą jasny obraz wiedzy o emocjach dziecka, stanowią kompetencje językowe dotyczące emocji. Wiek szkolny jest etapem szybkiego wzrostu tego typu kompetencji, co pozwala na uniknięcie nieporozumień w relacjach inter- i intrapersonalnych. Komunikaty werbalne łączące się w sposób naturalny z niewerbalnymi stanowią podstawę do analizy przeżywanych przez dziecko doznań emocjonalnych. W stosunku do wieku przedszkolnego, dziecko w wieku szkolnym generuje informacje werbalne z większą precyzją i w sposób zdecydowanie bardziej jednoznaczny¹⁶.

Wyniki badań wokół kompetencji językowych w dziedzinie emocji przeprowadzonych przez K. Kuszak pokazują, że uczniowie w wieku 6 lat „nie potrafią jeszcze adekwatnie i precyzyjnie nazywać uczuć przeżywanych przez inne osoby, jakkolwiek rozumieją ich nastrój”¹⁷. Dzieci w tym wieku

¹¹ A.I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005, s. 260.

¹² L.S. Wygotski, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] tenże, *Wybrane prace psychologiczne*, II – *Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, s. 169.

¹³ K. Kuszak, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, [w:] *Uczeń w świecie emocji*, red. K. Kuszak, Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane, 2016/2017, 2, s. 11.

¹⁴ B. Janiszewska, *Rozwój emocjonalny*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Siedlce 1996, s. 223.

¹⁵ K. Kuszak, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, s. 12.

¹⁶ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011, s. 141.

¹⁷ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześciolatniego – wybrane aspekty*, [w:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 167.

określają emocję jako relację pragnienia i oczekiwanego wyniku¹⁸, co jednak nie przejawia się w jednoznaczności komunikatów werbalnych. W perspektywie czasu zauważalna jest jednak duża zmiana w tym zakresie, która dokonuje się w sposób systematyczny. Zauważalny jest rozwój kompetencji rozpoznawania i werbalizowania stanów emocjonalnych.

Etap wczesnoszkolny to także czas kształtowania samokontroli emocjonalnej. Dziecko wie, w jaki sposób reagować emocjonalnie na dane sytuacje, kontroluje swoje afekty, zarówno te nieprzyjemne, jak i przyjemne. Z jednej strony, zachowania są przyporządkowane do ustalonych norm społecznych, z drugiej – zindywidualizowany jest ich środek wyrazu. Każde dziecko w inny sposób stara się przeżywać uczucia pozytywne i negatywne, inaczej reagować na sukces i porażkę. Kompetencje emocjonalne dziecka w wieku szkolnym zyskują swój wyraz w różnych formach dziecięcej ekspresji – działaniach muzyczno-ruchowych, plastycznych i językowych, co autorka artykułu wykorzystała przeprowadzając szereg krótkich badań diagnostycznych na losowo wybranej grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Poznawcza natura emocji jest trudna do uchwycenia. Wynika to między innymi z tego, że emocje występują wewnątrz człowieka i stanowią część systemu odpowiedzialnego za tworzenie reprezentacji. Celem zdiagnozowania poziomu umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji oraz ich ekspresji werbalnej, czyli łączenia sfery poznawczej i emocjonalnej dziecka, autorka przeprowadziła badanie na próbie 39 uczniów dwóch klas szkoły podstawowej w wieku 8-9 lat. W skład obu klas wchodziłi uczniowie w normie intelektualnej. Żadne dziecko nie miało orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej o niepełnosprawności lub nieprzystosowaniu społecznym. Badanie odbyło się na jednej jednostce lekcyjnej, to jest w ciągu 45 minut. Przed rozpoczęciem badania uczniowie zostali poinformowani o jego przebiegu i formie.

Głównym przedmiotem badania była próba wskazania, czy uczniowie w młodszym wieku szkolnym prawidłowo rozpoznają i nazywają wybrane emocje oraz czy posiadają kompetencje w zakresie operowania zwrotami ekspresji emocjonalnej wyrażonej werbalnie w sytuacjach emocjonalnych. Narzędziem badawczym był kwestionariusz (test) utworzony na potrzeby badania, zawierający sześć zadań: 1 zamknięte i 5 otwartych. Zadania zostały ułożone na zasadzie stopniowania trudności oraz wspólnej korelacji. Odnosiły się do rozpoznawania emocji z mimiki, sytuacji obrazkowej, sytuacji zawartej w zdaniu, sytuacji zawartej w tekście literackim (wierszu).

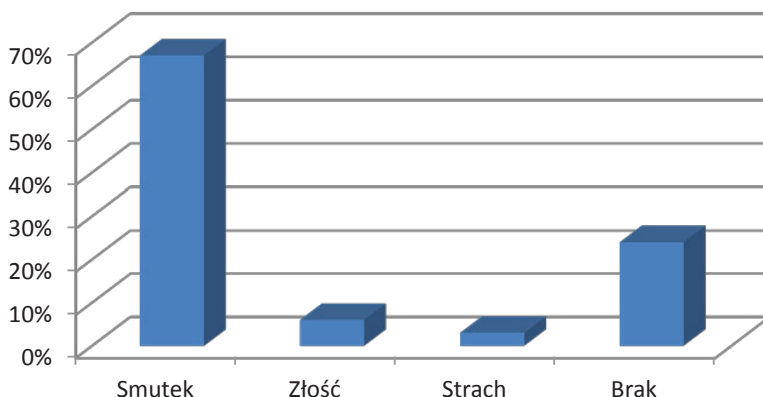
Nie zagłębiając się w szczegółową interpretację wyników poszczególnych zadań badania, prezentuję skróconą analizę wyników zadania odwołującego

¹⁸ P.L. Harris, *Zrozumieć emocje*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland, Gdańsk 2005, s. 362.

się do rozpoznawania, nazywania i stosowania emocjonalnej ekspresji werbalnej przy zastosowaniu tekstu literackiego, jakim jest wiersz. Zakładam, iż w przypadku niniejszego artykułu jest to zadanie kluczowe, bowiem pomiędzy kształceniem kompetencji emocjonalnych wyrażonych werbalnie a działaniami muzycznymi w zakresie wykorzystania formy wierszowanej, jaką jest piosenka, istnieje bliska korelacja. W tym ujęciu, rozpoznawanie i nazywanie emocji nie opiera się na kontekście emocjonalnym wynikającym z przeżycia artystycznego, lecz na kontekście poznawczym wynikającym z rozumienia analizowanego tekstu.

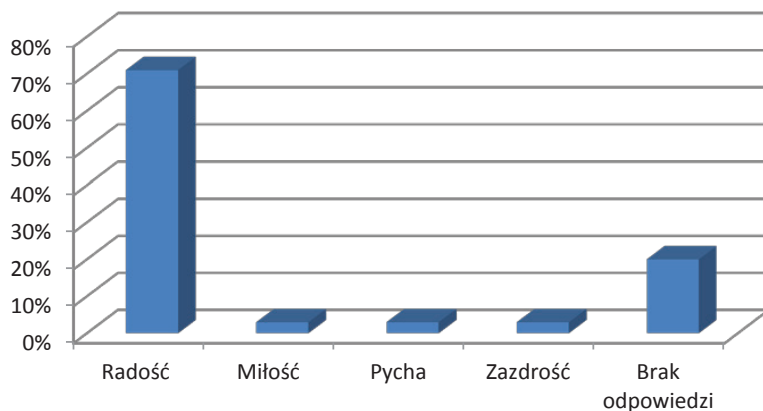
W kolejnych częściach zadania podstawowa emocja tekstu (smutek) została ukryta w formie krótkiego rymowanego wiersza, zawierającego opisy sytuacji i ekspresji adekwatne do analizowanej emocji. Zadaniem uczniów było: rozpoznanie i nazwanie emocji ukrytej w tekście (a), określanie i nazywanie emocji przeciwnej do emocji ukrytej w tekście (b), nadanie tytułu wierszowi (c) oraz odwołanie się do własnych doświadczeń i emocji adekwatnych przeżyciom bohatera tekstu (d).

Dwa pierwsze podpunkty zadania, zgodnie z teorią rozwoju emocjonalnego dziecka, według której już w wieku przedszkolnym dziecko poprawnie rozpoznaje i nazywa emocję smutku i radości¹⁹, w większości zyskały poprawne odpowiedzi. Zarówno rozpoznanie i nazwanie emocji ukrytej w wierszu (ryc. 1), jak i określenie emocji przeciwnej (ryc. 2) nie sprawiło uczniom problemu, co zaprezentowano na poniższych wykresach.



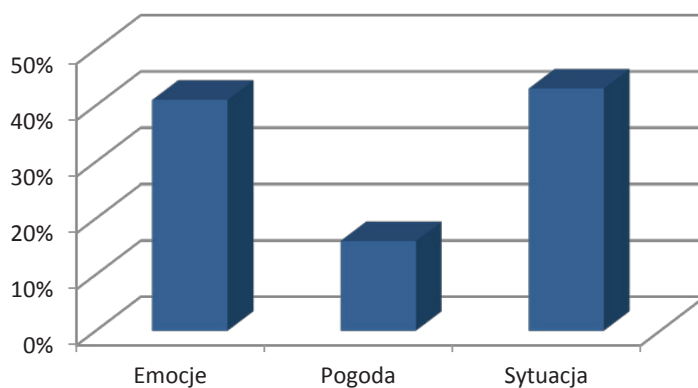
Ryc. 1. Prezentacja wyników zadania 6 (a) badania w formie wykresu – rozpoznanie i nazywanie emocji ukrytej w wierszu

¹⁹ A.I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, s. 192-193.



Ryc. 2. Prezentacja wyników zadania 6 (b) badania w formie wykresu – określanie i nazywanie emocji przeciwnej do emocji zawartej w tekście literackim

Zadanie 6 (c) polegało na nadaniu wierszowi tytułu. Analiza tego zadania miała wskazać, jaki procent uczniów odwołuje się w swoich odpowiedziach do aspektu emocjonalnego²⁰ (ryc. 3). Szczegółowy zakres udzielanych odpowiedzi został umieszczony w tabeli 1.



Ryc. 3. Prezentacja wyników zadania 6 (c) badania w formie wykresu – ujęcie ilościowe

²⁰ Por: U. Kopeć, *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2000.

Tabela 1

Prezentacja wyników zadania 6 (c) badania w formie tabeli – ujęcie opisowe

Tytuł wiersza – ujęcie opisowe		
Odwołanie do emocji	Odwołanie do pogody	Odwołanie do sytuacji
<i>Smutek, Smutny dzień, Zły dzień, Dzień smutku, Mój smutny dzień, Smutny człowiek, Smutek z czarnej dziury</i>	<i>Szare niebo, Kałuża, Deszczowy dzień, Pochmurne dni</i>	<i>Pechowy dzień, Wszystko na nie, Jestem na nie, To nie był mój najlepszy dzień, Dzień na nie, Najgorszy dzień</i>

Ostatni podpunkt zadania 6 (d) miał na celu zbadanie, do jakich kontekstów odwołują się uczniowie po wcześniejszej analizie wiersza (tab. 2). Postawione uczniom pytanie brzmiało: *Czy czułeś się kiedyś tak, jak bohater wiersza? Napisz, co wtedy czułeś.*

Tabela 2

Prezentacja wyników zadania 6 (d) badania w formie tabeli – ujęcie opisowe

Opisy zawierające aspekt emocjonalny	Opisy bez aspektu emocjonalnego
<i>Byłam wystraszona i radosna, Nic mi się nie podobało, ciągle było coś nie tak, po prostu miałam zły dzień, Mój brat był na mnie zły, krzyczał na mnie, bo zniszczyłem mu zadanie domowe, Było mi smutno, nikt mi nie pozwalał się bawić, wszyscy byli dla mnie niemili, Jest mi wtedy smutno i źle, Było mi smutno, gdy nie mogłam bawić się z moimi koleżankami, Czułem się źle i było mi smutno, gdy nie mogłem robić tego, co chciałem, Płakałam, kiedy dziewczyny popsuty mi moją nową zabawkę, było mi smutno</i>	<i>Byłam na wakacjach i padał deszcz, Był deszczowy dzień i nie mogłem wyprowadzić psa, Byłam w domu, padał deszcz, a ja chciałam wyjść na dwór z parasolką Gdy rozbiłam głowę, Gdy umarła moja babcia, Jak nie ma zajęć w-f, Jak jestem w domu, Kiedy nie mogę spać, Dostałam złą ocenę i pokłóciłam się z rodzicami, Kiedyś pokłóciłam się z moją przyjaciółką, nie bawiliśmy się razem i nie spotykaliśmy się</i>

Zaprezentowane powyżej częściowe wyniki badania uwiarygodniają twierdzenia kognitywistyczne, według których podstawą rozumienia, nazywania i wyrażania w formie werbalnej ekspresji emocji jest integracja zachowania z przeżywanym uczuciem²¹. Łączenie odpowiedników językowych z formami ekspresji emocjonalnej, które wyraża się w wielu zwrotach zaproponowanych przez uczniów, jak np.: *Mój brat był na mnie zły, krzyczał na mnie, bo zniszczyłem mu zadanie domowe; Płakałam, kiedy dziewczyny popsuty mi moją*

²¹ I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa 1995, s. 13.

nową zabawkę, było mi smutno; *Mój smutny dzień, Smutny człowiek*, prezentuje koncepcję zintegrowanego traktowania emocji, w której podstawą jest ujęcie doświadczeniowe²². „Ważna rola przypada procesom poznawczym systemu pojęciowego człowieka w pośredniczeniu między językiem a światem”²³. Holistyczne ujęcie rozumienia emocji propagowane przez kognitywistykę pozwala na ciągły rozwój kompetencji emocjonalnych dziecka, jako że nie dzieli emocji na poszczególne elementy, ale pozostawia je w jedności działania, nazywania i ekspresji.

Badania przeprowadzone przez K. Kuszak²⁴ i B. Górecką-Mostowicz²⁵ wskazały, że uczniowie w młodszym wieku szkolnym określając emocję, odnoszą się do zdarzeń sytuacyjnych, popierając je relacjami z własnych doświadczeń, opisów okoliczności, nie definiują emocji jako stanów psychicznych lub psychiczno-fizycznych. Uczniowie traktują emocję przede wszystkim w kontekście kontaktów międzyludzkich. Wypowiedzi uczniów są bogate w określenia związane z działaniem, „co niewątpliwie wiąże się z faktem, iż dominuje u nich ukierunkowanie percepcyjne oraz poznawanie rzeczywistości w toku działania”²⁶.

Jak zauważyła B. Górecka-Mostowicz, struktura ujawnianej wiedzy na temat emocji ma charakter schematów rozbudowanych, które powstają w wyniku kontaktów emocjonalnych z otoczeniem w formie wspomnień doznań emocjonalnych. Zdaniem autorki, dużą rolę w przekonaniach uczniów na temat emocji odgrywają przekazy słowne pochodzące od dorosłych oraz z obserwacji zachowań ludzi w życiu codziennym²⁷. Ponadto, autorka zauważa, że

określenia emocjonalnego wyrazu mimicznego stają się coraz bardziej adekwatne wraz z wiekiem, (...) wzrasta trafność nazywania stanów emocjonalnych przedstawionych na ilustracjach, (...) wzrasta jakość słownego opisu odczytanych emocji, na podstawie ich zewnętrznych przejawów, w sytuacjach je wywołujących²⁸.

Działania muzyczne wobec emocji dziecka

Poprzez intencjonalną działalność wywołującą przeżycie emocjonalne w sposób pośredni lub bezpośredni nauczyciel, pedagog, wychowawca lub

²² U. Kopeć, *Rozwój słownictwa*, s. 32.

²³ A. Mikołajczuk, *Objawy emocji gniewu utrwalone w polskich metaforach potocznych*, Poradnik Językowy, 1994, 7, s. 23.

²⁴ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci*.

²⁵ B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005.

²⁶ Tamże, s. 68.

²⁷ Tamże, s. 69-70.

²⁸ Tamże, s. 86.

rodzic ma szansę wdrożyć w życie ucznia szereg doświadczeń i umiejętności nieprzekazywanych tradycyjną drogą „szkolnej ławki”. Emocje wpływają na zachowanie jednostki – na jego siłę lub kierunek, na zmianę postrzegania sytuacji społecznych lub osobistych²⁹. Uczeń przeżywając emocjonalnie dane doświadczenie, w wyższym stopniu zapamiętuje i koduje je, niż ma to miejsce w przypadku przekazywania wiedzy w sposób typowo akademicki.

W te powyżej opisane działania doskonale wpisuje się jedna z najbardziej kreatywnych i otwartych na innowacje dziedzin, jaką jest edukacja muzyczna. Jej celem jest nie tylko rozwój umiejętności i uzdolnień muzycznych dziecka, ale także wpływanie na korzystne przemiany w jego osobowości, psychice i socjalizacji. Wszechstronność doboru technik, metod i form pracy daje możliwość pełnego zrealizowania celów na różnych płaszczyznach. Edukacja muzyczna stanowi dziedzinę dążącą nie tylko do pogłębienia wiedzy i umiejętności muzycznych, ale także jedną z gałęzi wychowania estetycznego, którego głównym celem jest rozwój pełnej i twórczej osobowości wychowanka poprzez aktywny kontakt ze sztuką.

Jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych na dzieciach w wieku przedszkolnym i szkolnym uczniów, można przyjąć założenie o wpływie aktywności muzycznej dziecka na pobudzanie pozytywnych emocji. Podczas działań muzycznych dziecko odczuwa pozytywne stany pobudzenia emocjonalnego, dlatego w przyszłości dąży do ich powtarzania, by odczuwać radość³⁰. Zauważono, że aktywna działalność muzyczna oddziałuje korzystnie na pełne i zróżnicowane odczuwanie innych emocji podstawowych, również na poziomie klas starszych, wywołując szereg zróżnicowanych odczuć, jak np. smutek, pobudzenie, spokój, radość, euforia, złość³¹.

Kształcenie muzyczne wpływa na rozwój emocjonalności dziecka, a co za tym idzie – także kompetencji emocjonalnych w aspekcie wrażliwości i ekspresji emocjonalnej. Wspominają o tym między innymi badania W. Sacher, na podstawie których autorka zauważa korelację pomiędzy wykonywanymi aktywnościami muzycznymi a wzrostem pozytywnych stanów emocjonalnych³², co wpływa na powstawanie emocjonalnych śladów pamięciowych w autobiografii uczniów³³. Do emocjonalnego charakteru muzyki z perspekty-

²⁹ E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski, *Teorie emocji*, [w:] *Psychologia*, s. 417.

³⁰ W.A. Sacher, *Uzdolnienia muzyczne a emocjonalność dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. M. Knapik, K. Krasoń, Katowice 2003, s. 31-40.

³¹ N. Kłysz-Sokalska, *Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne*, [w:] *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, red. D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek, Poznań 2015, s. 237-239.

³² W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 221.

³³ P. Przybysz, *Emocje muzyczne i ich estetyczne modyfikacje*, [w:] *Neuroestetyka muzyki*, red. M. Bogucki, A. Foltyn, P. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Poznań 2013, s. 114.

wy pedagogicznej odwołuje się także eksperyment E. Zwolińskiej, polegający na wprowadzeniu metody uczenia się na pamięć wierszy z towarzyszeniem i bez towarzyszenia muzyki. Eksperyment dowiódł, że tekst w formie piosenki silniej oddziałuje emocjonalnie niż tekst w postaci wiersza, co wpływa na łatwiejsze zapamiętywanie tekstu utworu literackiego³⁴. Emocjonalność pobudzona utworem muzycznym jest zatem punktem niepodważalnym.

Przyjmuje się, że afektywne oddziaływanie bodźca muzycznego na system percepcyjno-emocjonalny odbiorcy jest wielopoziomowe i może odbywać się w warstwie pobudzenia fizjologiczno-mózgowego, behawioralnego czy psychologicznego³⁵.

Doskonałą formą aktywności muzycznych w ujęciu percepcyjno-wykonawczym dziecka w odniesieniu do odbierania i werbalizowania emocji jest śpiew, będący przedłużeniem mowy. Dzięki jego sile ekspresji, mowa, jako przeżycie werbalne, staje się źródłem wzmocnionych uczuć i nastrojów. Każde pobudzenie emocjonalne jest widocznie w tonie mowy i śpiewu: wydobywany głos jest szybszy, głośniejszy i oparty na rozleglejszej skali dźwięków. U dzieci bardzo często obserwujemy aktywność głosową przy wyrażaniu uczuć i nastrojów; już dzieci trzyletnie wydają śpiewne okrzyki i tworzą spontanicznie własne śpiewanki³⁶.

Formą muzyczną, która w największym stopniu łączy się z rozwojem głosu, mowy i języka dziecka jest piosenka – najprostszy utwór muzyczny będący miniaturą wokalną lub wokально-instrumentalną. Pomimo swojej prostoty piosenka przedstawia dziecku wiele walorów ekspresyjno-estetycznych. Zawiera ona treści słowno-muzyczne, które dziecko rozumie i przeżywa. Ponadto, na zasadzie stopniowania trudności, piosenka z biegiem lat obejmuje coraz bardziej skomplikowane elementy, rozwijając tym samym kompetencje i uzdolnienia muzyczne dziecka.

Piosenka łączy muzykę ze słowem, co ułatwia dziecku pierwsze kontakty z abstrakcyjną sztuką dźwięków. Często traktowana jest jako materiał dydaktyczny ułatwiający przyswajanie wiedzy muzycznej: rytmiki, melodii, dynamiki, agogiki i budowy formalnej, jak i wiedzy ogólnej: literackiej, matematycznej, przyrodniczej, historycznej itp. Pośród innych aktywności muzyczno-ruchowych, jak np. gra na instrumentach, taniec, percepcja muzyki, piosenka jest najprostszą formą ekspresji dziecka, źródłem dziecięcych emocji i przeżyć estetycznych.

³⁴ E.A. Zwolińska, *Wpływ muzyki na zapamiętywanie tekstów poetyckich*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. H. Danel-Bohrzyk, J. Uchyla-Zroski, Katowice 1999.

³⁵ P. Przybysz, *Muzyka a emocje*, AVANT, 2013, 3(4), s. 333.

³⁶ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991, s. 16.

Piosenka stanowi także materiał dla kształcenia głosu dziecka. M. Kisiel³⁷ w swoich badaniach prezentuje wyniki, które ukazują silny związek pomiędzy edukacją muzyczną a rozwojem głosu i mowy dziecka. Badania te koncentrują się właśnie wokół śpiewu i piosenki jako najprostszej miniatury z literatury muzycznej dziecka. Nauka śpiewu wpływa korzystnie na przyswajanie mowy przez dziecko: na poprawną akcentację i artykulację. W. Sacher³⁸ dodaje, że mowa i muzyka mają swoje wspólne źródło – jedna i druga jest bowiem zestawem dźwięków. Śpiewając, dziecko łatwiej zapamiętuje słowa czy pewne przekazywane poprzez piosenkę informacje.

Śpiewanie może służyć jako cenne narzędzie terapeutyczne, ponieważ stanowi uniwersalną formę ekspresji muzycznej, która jest tak samo naturalna, jak mówienie. Ponadto, śpiew angażuje słuchowe sprzężenie zwrotne w mózgu bardziej intensywnie niż w innych działaniach muzycznych. Śpiewanie lub akt wytwarzania dźwięków muzycznych głosem ma potencjał leczniczy wobec nieprawidłowości mowy, ponieważ bezpośrednio stymuluje mięśnie związane z oddychaniem, fonacją, artykulacją i rezonansem. Akt śpiewu wymaga relatywnie silnego i szybkiego pobudzenia, a następnie długiego i regulowanego wygasania³⁹, co w przypadku kształcenia emocjonalnego jest doskonałym odnośnikiem intensyfikacji przeżycia emocjonalnego.

O terapeutycznym charakterze piosenki w odniesieniu do osvajania dziecka z emocją strachu pisała J. Szczyrba, która w swoim artykule podejmuje próbę odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu wyrażenia emocji strachu w warstwie tekstowej i muzycznej wybranych piosenek dla dzieci⁴⁰. Jak słusznie zauważa autorka, pomimo istnienia stosunkowo szerokiego repertuaru literatury dziecięcej w zakresie emocji, o tyle muzyczny kontekst wspierania pojmowania emocji jest traktowany marginalnie⁴¹. Dlatego, systematyzując publikacje muzyczne w zakresie pojmowania stanu emocjonalnego strachu, straszenia, radzenia sobie ze strachem⁴², daje podstawę do dalszych analiz metodycznych nawiązujących do tej i innych emocji.

Problematykę radzenia sobie z emocjami poprzez działanie muzyczno-ruchowe omówiła również autorka niniejszego artykułu, prezentując szereg ćwiczeń z wykorzystaniem metody aktywnego słuchania muzyki Batii Strauss. Przedstawia, jak kolejne zabawy ruchowe przy towarzyszeniu muzyki artystycznej wpływają na rozładowanie napięć emocjonalnych,

³⁷ M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 41-81.

³⁸ W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki*, s. 207.

³⁹ C.Y. Wan i in., *The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders*, *Music Percept*, 2010, 27(4), s. 287-295.

⁴⁰ J. Szczyrba, *Muzyczne osvajanie dzieci ze strachem*, *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2014, 4, s. 342.

⁴¹ Tamże, s. 342.

⁴² Tamże.

nagromadzonych w dziecku z różnych przyczyn⁴³. W przeprowadzonym eksperymencie pedagogicznym zwraca uwagę na umożliwienie uczniom wyrażenia potrzeb estetycznych, twórczych i ekspresyjnych poprzez ruch przy muzyce.

Ze świata pozanaukowego, czysto praktycznego, korzystny wpływ śpiewu na niwelowanie zaburzeń mowy przedstawia śpiewaczka operowa, animator kultury i pedagog: E. Romanik. Na stronie internetowej Warszawskiego Klubu Osób Jąkających się podsumowuje warsztaty wokalne z osobami jąkającymi się⁴⁴. Warsztaty te zostały oparte na wiedzy naukowej z zakresu emisji głosu wobec problemu jąkania. Autorka za pomocą ćwiczeń praktycznych odniosła się do podstawowych elementów wpływających na poprawę jakości mowy, to jest prawidłowej postawy, ćwiczeń pobudzających rezonatory, ćwiczeń fonacyjnych łączących głos z oddechem, ćwiczeń oddechowych, ćwiczeń relaksacyjnych. Konsekwencją poprawy jakości werbalizacji było wzmocnienie elementów związanych z przeżyciem emocjonalnym, co zostało udokumentowane w postaci ankiet ewaluacyjnych po warsztatach: „w łatwy sposób potrafię opanować napięcie i zrelaksować się. Niektóre ćwiczenia okazały się pomocne w codziennych sytuacjach, potrafię zapanować nad napięciem, wcześniej zaciąłem się, teraz świadomie pozbywam się napięcia”, „po każdych zajęciach wychodziłam z uśmiechem na twarzy”, „zdecydowanie polecam tę metodę dlatego, że śpiew (...) sprzyja uspokojeniu oraz rozluźnieniu”.

Konkluzja

Świadomość odczuwania własnych emocji oraz emocji innych jest istotnym punktem w edukacji, którego brakuje w praktyce szkolnej. Edukacja emocjonalna w Polsce bywa traktowana powierzchownie, przypadkowo, intuicyjnie. Braki formalnych ustaleń, wyodrębnienia zajęć kształcenia kompetencji emocjonalnych, wsparcia nauczycieli ze strony Państwa wpływają niekorzystnie na dziecięce pojmowanie emocji własnych i cudzych. Nauczyciele, metodą prób i błędów, starają się rozwiązywać problemy na płaszczyźnie skutku, a nie przyczyny. Dziecko odczuwając własne potrzeby emocjonalne, miewa problemy z ich wyrażeniem, co powoduje w nim frustracje i nierzadko przejawy agresji. Nie rozumie własnych przeżyć lub nie potrafi ich zwerbalizować. „Bez pracy nad poznawczym opracowaniem przeżywa-

⁴³ N. Kłysz-Sokalska, *Emocje w wychowaniu muzycznym ucznia*, [w:] *Uczeń w świecie emocji*, s. 32.

⁴⁴ E. Romanik, *Śpiewanie, a jąkanie – podsumowanie warsztatów wokalnych z osobami jąkającymi się*, http://www.jakanie.waw.pl/artykuly/spiewanie_a_jakanie, [dostęp: 26.03.2017].

nych emocji zachowania dziecka (...) pozostają przez długi czas niezmienne"⁴⁵, nie ma miejsca prawidłowy rozwój kompetencji emocjonalnych.

Otwarcie się nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na nowe spojrzenie na emocje poprzez wykorzystanie działań muzycznych może przynieść wymierne skutki w ogólnym funkcjonowaniu dziecka: uczeniu się, socjalizacji, niwelowaniu niepokojów wewnętrznych. Bogactwo języka emocji dziecka budowane poprzez przeżycie artystyczne, jakim jest śpiew, ma dodatkowy atut, bowiem umiejscawia ucznia w odczuwaniu i przeżywaniu konkretnych sytuacji z perspektywy bohatera piosenki. Emocja wiąże się z muzyką, muzyka – z emocją. Na zasadzie tej korelacji dziecko wraca do chwil radości, które dał mu aktywny twórczy kontakt z muzyką⁴⁶, bowiem „język muzyki to język emocji, te zaś stanowią nieodłączny element życia każdego człowieka”⁴⁷.

BIBLIOGRAFIA

- Bard P., *A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system*, American Journal of Psychology, 1928, 84.
- Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Cannon W., *The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory*, American Journal of Psychology, 1927, 39.
- Damasio A., *Błąd Kartezjusza*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2015.
- Doliński D., *Mechanizmy wzbudzania emocji*, [w:] *Psychologia*, tom 2 – *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Frijda N.H., *Emocje są funkcjonalne – na ogół*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.
- Górecka-Mostowicz B., *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Harris P.L., *Zrozumieć emocje*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Janiszewska B., *Rozwój emocjonalny*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Wydawnictwo Uczelniane WSRP, Siedlce 1996.
- Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Kłysz-Sokalska N., *Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne*, [w:] *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, red. D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, Poznań 2015.

⁴⁵ B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, s. 100.

⁴⁶ A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Warszawa 2013, s. 122.

⁴⁷ K. Stachyra, *Efektywność muzykoterapii w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów*, Psychoterapia, 2007, 3(142), s. 67.

- Kłysz-Sokalska N., *Emocje w wychowaniu muzycznym ucznia*, [w:] *Uczeń w świecie emocji*, red. K. Kuszak, Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane, 2016/2017, 2.
- Kopeć U., *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.
- Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześciolatniego – wybrane aspekty*, [w:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Lbron, Kraków 2011.
- Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kuszak K., *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, [w:] *Uczeń w świecie emocji*, red. K. Kuszak, Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane, 2016/2017, 2.
- Lazarus R.S., *Emotion and adaptation*, Oxford University Press, New York 1991.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Matczak A., Knopp K. A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Warszawa 2013.
- Mikołajczuk A., *Objawy emocji gniewu utrwalone w polskich metaforach potocznych*, Poradnik Językowy, 1994, 7.
- Nowakowska-Kempna I., *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1995.
- Oatley K., Jenkins J. M., *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Plutchik R., *Emotions: a general psychoevolutionary theory*, [w:] *Approaches to emotion*, red. K.R. Scherer, P. Ekman, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey 1984.
- Przybysz P., *Emocje muzyczne i ich estetyczne modyfikacje*, [w:] *Neuroestetyka muzyki*, red. M. Bogucki, A. Foltyn, P. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Wydawnictwo Naukowe PTPN, Poznań 2013.
- Przybysz P., *Muzyka a emocje*, AVANT, 2013, 3(4).
- Romanik E., *Śpiewanie, a jakanie – podsumowanie warsztatów wokalnych z osobami jakającymi się*, 2014 http://www.jakanie.waw.pl/artykuly/spiewanie_a_jakanie, [dostęp: 26.03.2017].
- Sacher W.A., *Uzdolnienia muzyczne a emocjonalność dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. M. Knapik, K. Krasoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Sacher W.A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Stachyra K., *Efektywność muzykoterapii w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów*, Psychoterapia, 2007, 3(142).
- Szczyrba J., *Muzyczne oswajanie dzieci ze strachem*, Ogrody Nauk i Sztuk, 2014, 4.
- Wan C.Y., Rüber T., Hohmann A., Schlaug G., *The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders*, Music Percept, 2010, 27(4).
- Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *tenże, Wybrane prace psychologiczne, II – Dzieciństwo i dorastanie*, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.
- Zdankiewicz-Ściagała E., Maruszewski T., *Teorie emocji*, [w:] *Psychologia*, tom 2 – *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Zwolińska E.A., *Wpływ muzyki na zapamiętywanie tekstów poetyckich*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. H. Danel-Bobrzyk, J. Uchyla-Zroski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.